



Pratiques

Linguistique, littérature, didactique

175-176 | 2017

Didactiques et médiations des arts et de la littérature

Utiliser le terme de *prédicat* : quel cout pour les enseignants ? quels gains pour les élèves ?

Using the term of grammatical predicate: what is the cost for teachers? What is the gain for pupils?

Marie-Laure Elalouf



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/3759>

DOI : 10.4000/pratiques.3759

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Référence électronique

Marie-Laure Elalouf, « Utiliser le terme de *prédicat* : quel cout pour les enseignants ? quels gains pour les élèves ? », *Pratiques* [En ligne], 175-176 | 2017, mis en ligne le 22 décembre 2017, consulté le 21 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/3759> ; DOI : 10.4000/pratiques.3759

Ce document a été généré automatiquement le 21 avril 2019.

© Tous droits réservés

Utiliser le terme de *prédicat* : quel cout pour les enseignants ? quels gains pour les élèves ?

Using the term of grammatical predicate: what is the cost for teachers? What is the gain for pupils?

Marie-Laure Elalouf

- 1 Toute modification de la nomenclature grammaticale est source de déstabilisation pour des enseignants qui non seulement ont construit leur représentation de la langue à travers ce filtre mais ont éprouvé et progressivement ajusté les dispositifs pédagogiques susceptibles de faire acquérir aux élèves un métalangage commun. Pour qu'un besoin de changement advienne, il faut non seulement que des constats d'inadéquation soient confirmés et partagés mais encore que la recherche de solutions rencontre des enjeux de dénomination. Aussi est-il prévisible que l'introduction d'un terme nouveau suscite, par-delà polémiques et résistances, des interrogations légitimes chez des enseignants qui ont vu les dénominations des classes grammaticales et des fonctions varier selon les programmes et les manuels. En accompagnant des professeurs dans l'interprétation des programmes de cycle 3 et 4, nous avons pu prendre la mesure des remaniements cognitifs qu'imposait l'introduction du terme de *prédicat*, si on ne réduisait pas celle-ci à l'ajout d'une étiquette supplémentaire. Nous essaierons de décrire dans cet article la nature des obstacles que peuvent rencontrer des enseignants qui appréhendent cette notion. Puis nous nous interrogerons sur la façon dont les concepteurs des programmes ont anticipé ces difficultés et sur les gains potentiels qu'ils escomptent en termes d'apprentissage chez les élèves. En conclusion, nous reviendrons enfin sur les conditions dans lesquelles ces gains potentiels peuvent devenir effectifs.

Chez les enseignants, des remaniements cognitifs couteux

Une atteinte identitaire

- 2 Dans les résistances qui se sont exprimées lors de l'introduction du terme de *prédicat*, a transparu, comme à chaque moment de « crise du français » (Bally, 2004), la crainte de devoir renoncer à des distinctions dont l'abandon n'altérerait pas tant la description de la langue que la langue elle-même. Que la notion de complément d'objet direct ne soit abordée qu'en cycle 4, et seulement à propos d'un cas d'accord en régression dans l'usage, a pu être interprété comme un renoncement alors que celui-ci trouvait sa place dans les compléments du verbe, enseignés depuis le cycle 3, eux-mêmes intégrés dans le prédicat. La mauvaise foi n'est pas à écarter mais ne peut suffire à expliquer un malaise que l'on retrouve dans la bouche d'un enseignant ayant actualisé ses connaissances linguistiques : il trouve le terme de *prédicat* ambigu, considérant que le couple *thème/propos* était « plus pertinent » et qu'« on ne peut se passer du COD pour l'accord ».

Une insécurité professionnelle

- 3 Ces crispations révèlent une insécurité professionnelle que l'on ne peut sous-estimer. On en rencontre des témoignages chez des enseignants conscients des enjeux des programmes de 2015 et réellement désireux de les mettre en œuvre, comme cette collègue qui écrit :

J'ai l'impression que l'analyse grammaticale, telle qu'on la pratiquait jusqu'alors (grammaire de phrase), a structuré ma pensée de telle sorte qu'il est difficile pour moi d'envisager une nouvelle approche structurale de la grammaire. Et qu'il m'est donc encore plus difficile de la transmettre !
- 4 À un siècle de distance, son expérience rejoint celle des professeurs que D. Brizemur (1905) veut convaincre de renoncer à l'analyse de la proposition en sujet-copule-attribut au prix de reconstructions agrammaticales :

Il ne fallut pas moins de deux longues séances pour tuer l'attribut logique : « Alors, la proposition n'aura plus ses *trois* termes ! » s'écriaient quarante années de foi en cette trinité grammaticale. Je rappelai que le nom d'attribut était réservé en analyse grammaticale à une certaine catégorie de « situations » et qu'il devenait donc déconcertant d'en déterrer toute une nouvelle classe. Encore maintenant, je voudrais qu'on me dise quelle vertu magique est en ce nombre *trois*, et quelle voie immédiatement praticable est ouverte à l'élève, quand il a converti : *j'analyse*, en : *je suis analysant*. ☐...☐ « Alors, ce n'est plus de la logique ! » Je crus pouvoir avouer que je faisais bon marché d'un adjectif aussi impropre, et que je me contenterais de dire : analyse des mots, analyse des propositions¹.
- 5 D. Brizemur peut ironiser, il mesure l'enracinement dès l'enfance d'un savoir fossilisé en croyance à travers l'expression *quarante années de foi en cette trinité grammaticale*. C'est une autre « trinité » que la vulgate grammaticale a transmis au XX^e siècle *sujet – verbe – complément*, celle-là même que l'introduction du terme de *prédicat* menacerait, d'où la focalisation sur la défense du complément dont l'objet direct est le prototype.

Des obstacles épistémologiques

- 6 Si l'obstacle épistémologique, chez les contemporains de D. Brizemur, était la croyance en une structure logique épousant la forme du jugement, il semble que l'antithèse se soit imposée un siècle plus tard avec une force comparable : la langue est assimilée à la linéarité de l'écrit et son analyse consiste en une segmentation dont les procédés restent en partie implicites. C'est l'absence de distinction entre phrase graphique et phrase syntaxique qui conduit les participants du stage relaté par L. Martin à récuser l'analyse en sujet – prédicat, dans l'article qui a été à l'origine de la polémique². Le contre-exemple avancé à l'analyse d'une phrase simple est *Lucie a passé de bonnes vacances, le Père Noël a été généreux, les fêtes furent très réussies*. Ce qui relève d'un choix de l'énonciateur – solidariser trois phrases syntaxiques par une ponctuation forte – n'est pas distingué de ce qui relève de l'organisation syntaxique. Ce sont d'autres principes de segmentation implicites qui font obstacle pour l'analyse de la phrase complexe, comme l'exprime ce professeur :

Je n'arrive pas à préparer un cours sur la phrase complexe, en partant du concept de groupe sujet et de groupe prédicat³, qui me permettrait de faire prendre conscience aux élèves de la structure à minima « bi-partite » d'une phrase complexe. [...] Auparavant, j'utilisais un schéma d'un train : la locomotive étant la proposition principale.

- 7 Selon une métaphore largement répandue, la principale peut être délimitée et les subordonnées s'y accrocher comme autant de wagons : que cette segmentation ne rende pas compte des enchâssements et qu'elle contraigne à analyser différemment *j'entends un cri et j'entends qu'il a crié* ne suffit pas toujours à emporter l'adhésion. Pour les élèves, ce serait plus simple de délimiter la phrase complexe en autant de propositions que de verbes conjugués. Reste à savoir si l'objectif est qu'ils sachent analyser une phrase calibrée à cet effet ou qu'ils appréhendent des équivalences fonctionnelles pour former leur jugement d'acceptabilité et comparer le français à d'autres langues.
- 8 C'est aussi une logique de segmentation qui prévaut dans les blogs d'enseignants proposant des affiches sur le sujet et du prédicat⁴. Il s'agit de permettre aux élèves de repérer des groupes de mots, non de montrer la solidarité entre ces deux fonctions : le jeu de couleurs varie d'une proposition à l'autre mais jamais des flèches n'apparaissent entre les deux ensembles pour matérialiser la relation prédicative. Ce symbolisme est parfois adopté pour matérialiser les chaînes d'accord (à la suite des travaux de C. Brissaud et D. Cogis (2011), repris par certains manuels) ou les traces de transformations (Genevay, 1994 ; Chartrand, 2004) mais nous n'avons rencontré dans une transposition didactique la flèche entre le prédicat et le sujet que chez D. Van Raemdonck, M. Detaille et L. Meinertzhagen⁵ (2015) et à travers l'image de la marche chez R. Gagnon et C. Péret (2016)⁶. Cette absence interroge sur le sens et le rôle dévolu aux fonctions : assemblage de mots ou système de relations ? Une autre hésitation concerne l'interprétation du mot *fonction* : est-elle assumée par un mot ou par un syntagme ? Une objection sérieuse consiste à dénier la fonction de prédicat au groupe verbal pour la réserver au seul verbe conjugué. Ce qui est en jeu, c'est la place du verbe dans l'organisation hiérarchique de la phrase. S'il est analysé comme le terme superordonné, nœud des relations syntaxiques, à la manière de L. Tesnière (1959), il est possible de rendre compte de sa construction sémantico-syntaxique (sélection sémantique du sujet, présence ou non de compléments), mais aussi de l'accord avec la tête du GN en fonction sujet. Cette présentation répond aux priorités d'enseignants de cycle 3 : maîtriser les constructions verbales et produire les

marques d'accord ; elle rencontre les intuitions d'élèves de cet âge qui à travers leurs verbalisations parviennent à pointer la fonction prédicative du verbe : « Le verbe c'est comme le conducteur d'une phrase, une phrase n'en n'est pas une sans le verbe, bref le verbe c'est ce qui donne un sens à une phrase. » (Elalouf, Gourdet & Cogis, 2016).

- 9 Ainsi, présenter le prédicat comme la fonction du verbe peut être une première étape dans l'élaboration du concept, en travaillant sur des corpus de phrases comportant des verbes construits intransitivement, mais cette présentation atteint ses limites lorsque le verbe est un simple outil grammatical pour construire le prédicat (copule, semi-auxiliaires de temps ou de mode, verbe support).
- 10 Logique de segmentation et malentendus liés à la polysémie du mot *fonction* apparaissent comme deux obstacles épistémologiques majeurs à l'intégration de la notion de prédicat dans la description grammaticale scolaire, ils en appellent un troisième qui est l'articulation syntaxe/sémantique : dans une grammaire tournée à la fois vers la production du discours et la réflexion sur celle-ci, les fonctionnements syntaxiques ont une contrepartie sémantique qui ne se donne pas d'emblée comme l'étiquette d'un complément circonstanciel mais s'élabore en contexte, se vérifie par des tests. Les incertitudes manifestées dans les blogs d'enseignants montrent que cette approche en déstabilise beaucoup, telle cette enseignante qui doute de ses propres intuitions linguistiques :

Dans la phrase « Vous observez attentivement ces magnifiques tableaux. », est-ce que « attentivement » est cpt de phrase ou fait partie du prédicat ? Je serais tentée de le mettre dans le prédicat (« attentivement » complète le verbe plus que la phrase, et est difficilement déplaçable en début de phrase), mais je ne suis pas très sûre de moi...⁷

- 11 Cette hésitation illustre le conflit entre une étiquette sémantique traditionnelle – complément de manière – et une réflexion sur la portée de l'adverbe appuyée par des tests linguistiques. Cette hésitation montre aussi que l'appropriation par l'enseignant d'un concept nouveau passe par l'analyse, mais que le risque est grand, s'il n'y a pas clarification des finalités didactiques, que les activités proposées aux élèves privilégient aussi l'analyse par rapport aux activités de production et de réception, selon une tradition fortement ancrée dans les pratiques.

Chez les concepteurs des programmes, quelle anticipation des difficultés ?

Des enquêtes et études préalables

- 12 Sachant que l'étude de la langue est un domaine particulièrement sensible, le ministère a suscité un comité sous l'égide de l'inspection générale de l'éducation nationale (IGEN) et de la direction générale de l'enseignement scolaire (DEGESCO) composé d'Inspecteurs généraux de l'enseignement primaire et du groupe Lettres ainsi que d'universitaires spécialistes de la langue et de l'enseignement du français qui, après avoir étudié des enquêtes sur les connaissances des élèves et les pratiques des enseignants⁸ et auditionné des experts, a travaillé durant l'année universitaire 2012-2013 à établir des convergences, susceptibles de contribuer à la redéfinition du socle commun et à l'élaboration des programmes⁹.

- 13 La confrontation des programmes d'étude de la langue pour l'école primaire et le collège, conçus indépendamment en 2008, fait apparaître un manque de progressivité, les programmes visant l'exhaustivité dès la fin de l'école primaire. Le nombre de notions à maîtriser a augmenté par un processus de sédimentation, les ajouts n'entraînant pas de retrait ni de réorganisation. Ces listes de contenus non hiérarchisés, conduisent à un traitement rapide, trop rapide pour permettre une réelle assimilation.

Au lieu de stabiliser de grandes catégorisations grâce à l'identification de propriétés communes, les programmes entrent très tôt dans le détail en proposant des listes (déterminants, pronoms, types de compléments). La multiplication des notions au programme se traduit dans les pratiques par l'omniprésence du modèle leçon-application et la multiplication du nombre de règles. [...] L'enseignement de la langue est donc actuellement une sorte de course en avant qui conduit paradoxalement à une répétition stérile et inefficace : pour pouvoir traiter les notions au programme, les enseignants sont conduits en effet chaque année à reprendre celles qui n'ont pas été assimilées l'année précédente.

- 14 Comment permettre aux enseignants de dégager du temps pour que les élèves élaborent les catégories essentielles à la compréhension du système de la langue, par des activités de collecte, de tri, de comparaison engageant à adopter une posture réflexive, tel est l'objectif qui a guidé les préconisations du comité de convergence.

Il s'agit tout d'abord de penser des concepts intégrateurs, généraux, qui permettraient de lutter contre l'inflation terminologique et de hiérarchiser les notions. Par exemple, la notion de « déterminants » est accompagnée, dans les programmes actuels, d'une liste de déterminants, alors que ce sont leurs caractéristiques communes qu'il faut d'abord établir. De même, c'est moins la liste des subordonnées qui permet de construire la notion de subordination que la compréhension de leur place dans la hiérarchie de la phrase. [...] Les notions noyaux introduites à l'école primaire seraient reprises sous un nouvel angle et articulées avec d'autres, (ainsi le verbe comme opérateur de la prédication, sélectionnant des classes d'arguments différentes selon sa construction).

- 15 Le rapport ne préconise pas l'introduction du terme de *prédicat*, mais en dessine les contours : un concept intégrateur permettant d'appréhender, avec celui de *sujet*, un premier palier de traitement de la phrase avant d'entrer dans le détail des analyses.

Brève généalogie du concept de *prédicat* dans la grammaire scolaire

- 16 C'est le paradoxe de l'introduction du terme *prédicat* : ajouter un terme pour limiter la tendance à l'analyse et réguler l'usage terminologique selon les objectifs langagiers poursuivis. Ce faisant, les programmes de 2015 n'ont pas innové, ils s'inscrivent dans une histoire de la grammaire scolaire en France et dans la francophonie du nord. Il est intéressant de constater que lorsqu'il s'est agi de remédier au désordre terminologique, au début du XX^e siècle, et de renoncer à l'analyse de la proposition en trois termes *sujet - verbe - attribut*, la Commission Maquet (1908) a proposé dans son premier rapport au Conseil supérieur de l'instruction publique une redéfinition de la proposition reprise dans le programme actuel, à une différence près, le refus d'un terme issu de la tradition logico-philosophique récusée :

Une proposition est une énonciation qui se compose ordinairement de deux termes : un sujet qui exprime ce dont on parle et ce qu'on dit du sujet.
Cette définition empirique a ses défauts. La Commission les reconnaît. Il serait logique, par exemple, d'appeler prédicat ce qu'on dit du sujet, l'analyse décomposerait ensuite ce prédicat en ses éléments. Mais le terme nouveau de

prédicat a paru trop philosophique d'aspect et inutile à introduire dans l'enseignement, même pour en chasser le terme de verbe attributif¹⁰.

- 17 Ce refus conduit à la décomposition immédiate du terme dépourvu de nom en *verbe d'état* + *attribut* ou *verbe d'action suivi ou non d'un complément*. La proposition change alors de sens, – ce n'est plus une unité de jugement reconstruite mais une unité « empirique » permettant le découpage de l'énoncé ; la finalité didactique, elle, reste inchangée : l'analyse des mots et des termes de la proposition.
- 18 La terminologie de 1997, toujours en vigueur, réserve le terme *proposition* à l'analyse de la phrase complexe, signe qu'elle a été adoptée comme unité de découpage, mais sans rappeler la relation sémantique entre les deux termes. Elle reprend les préconisations ignorées du Plan de rénovation (1971) en introduisant une description des structures de la phrase de base qui pourrait organiser un enseignement de la langue :
 Structure de la phrase verbale de base :
 - Sujet + verbe
 - Sujet + verbe + attribut du sujet
 - Sujet + verbe + un complément essentiel
 - Sujet + verbe + deux compléments essentiels
 - Sujet + verbe + complément d'objet direct + attribut du complément d'objet direct
- 19 Mais suit immédiatement une liste des « fonctions dans la phrase » : 9 sans compter les subdivisions.
- 20 C'est un choix différent qui est retenu par les grammaires suisses et canadiennes : à partir de l'analyse des constituants de la phrase est dégagé un « instrument d'observation » (Genevay, 1994) – le modèle de la phrase P – avec deux fonctions interdépendantes et une fonction facultative – sujet, prédicat, complément de phrase – pouvant être assumées par différentes structures syntaxiques (Chartrand, 2004 ; 2016).

Choix terminologique et enjeux conceptuels

- 21 En reprenant le terme de *prédicat* pour désigner la fonction du groupe verbal, les programmes 2015 empruntent à la logique un terme qui forme un couple avec celui de *sujet* et qui entre dans une série lexicale – *prédiquer, prédication, prédicatif* – propre à rendre compte du dynamisme d'une fonction. Le terme entre dans un réseau de concepts permettant de penser l'articulation syntaxe/sémantique : les fonctions sujet et prédicat sont assumées par des groupes syntaxiques au niveau desquels s'exercent des faits de rection sur le plan morphosyntaxique et qui mettent en jeu sur le plan sémantique la prédication, opération qui ne modifie pas l'extension du sujet. Le terme de *fonction* entre dans un réseau de concepts complémentaires s'agissant des compléments de phrase dans la mesure où ils instaurent une relation sémantique dont la valeur et la portée diffère. Ils partagent leur statut périphérique avec d'autres satellites de la phrase comme les constructions détachées (Combettes, 1998) (autre nouveauté de ces programmes, rarement signalée) qui introduisent une prédication secondaire.

Pour les élèves, quels gains potentiels en termes d'apprentissage ?

- 22 Après avoir exposé les raisons de quarante ans d'immobilisme dans l'approche de la grammaire de phrase, B. Combettes (2016) signale les avancées que représentent les programmes 2015 sur le plan de la progression, saluant :
- la tentative de répartir les contenus de l'enseignement grammatical, non seulement du point de vue quantitatif, mais également du point de vue des notions elles-mêmes, les sous-catégories n'étant abordées que peu à peu. Sont ainsi exploitées didactiquement les possibilités de hiérarchisation offertes par le système linguistique.
- 23 Cette distribution raisonnée, qui laisse du temps pour l'appropriation des notions noyaux, va de pair avec un renouvellement méthodologique préconisant un « travail à partir des écrits des élèves, acceptables ou non, de corpus de phrases et/ou de textes créés, de textes littéraires ou non pour inviter à la problématisation (situation-problème) ».
- 24 Ne pas limiter l'étude de la langue à l'analyse de phrases conçues à cet effet est indispensable si l'on vise le développement des compétences langagières, dont l'activité métalinguistique est une composante. De ce point de vue, le couple sujet-prédicat permet d'appréhender aussi bien l'organisation d'énoncés oraux (*bizarre + ce garçon*) qu'écrits ; il permet de générer des paraphrases à partir d'un même matériau lexical et d'observer leurs différences dans la mise en discours ; il peut être sollicité pour observer des genres d'écrits très divers (légendes de schémas, prise de notes, brèves, titres) et susciter des reformulations sous forme de phrases verbales. Devant des écrits d'élèves jugés peu acceptables, la mobilisation de la relation sémantique unissant le sujet au prédicat est une alternative au *dites/ne dites pas*, en présupposant que l'élève veut dire quelque chose lorsqu'il écrit « La voiture qui arrivait. », erreur de ponctuation très fréquente au cycle 3, voire au-delà. Le jeu de questions *de quoi est-ce qu'on parle ? qu'est-ce qu'on en dit ?* permet de distinguer le cas où l'on parle d'une voiture déjà identifiée pour dire qu'elle arrive (d'où la reformulation *la voiture arrivait*) et le cas où la voiture est identifiée par le fait qu'elle arrive (d'où la reformulation *la voiture qui arrivait a pilé*). Par le jeu des reformulations, l'élève est amené à faire la différence entre la détermination qui restreint l'extension du nom (*la voiture qui arrivait*) et la prédication qui ne la restreint pas (*la voiture arrivait*). Il est amené conjointement à observer les marques formelles qui distinguent les deux constructions.
- 25 B. Combettes (*ibid.*) exprime toutefois un regret :
- Il aurait été pertinent, non seulement du point de vue de la cohérence du type de description proposé mais également du point de vue didactique, que cette approche ne se limite pas aux constructions du verbe, mais soit étendue à l'ensemble de la syntaxe.
- 26 Si les programmes ne vont pas jusqu'au bout de cette démarche, ils en ouvrent néanmoins la perspective. En préconisant la « recherche collective de formulations pour améliorer un texte, l'enrichir, le transformer », ils invitent par exemple à poser la question du point de départ de l'énoncé. Cela suppose de délimiter la zone du thème à partir de l'articulation sujet – prédicat, d'observer quels éléments peuvent apparaître dans cette zone en dehors du sujet grammatical et avec quelle portée, de distribuer les apports qui peuvent intégrer la zone du rhème ou propos jusqu'au plus informatif, de comparer les

constructions disponibles selon la visée discursive (phrases clivées, passives, impersonnelles), de s'interroger sur les enchaînements interphrastiques possibles. Mais pour mener ces observations, il faut mettre en relation des notions et activités se trouvant en différentes sous-parties des programmes, ce qui exige un accompagnement. Cela suppose de disposer d'un cadre d'analyse articulant micro et macrosyntaxe.

- 27 En introduisant le terme de prédicat, les concepteurs des programmes misent sur l'intérêt d'un concept intégrateur pour enseigner les structures de la langue. Pour que les gains potentiels en termes d'apprentissage deviennent effectifs, il est essentiel que les enseignants perçoivent, par-delà le coût cognitif que cela représente, ce qu'ils gagnent eux aussi à s'approprier un instrument d'observation et de production de la diversité des énoncés, un outil de navigation d'un registre de langue et d'une langue à l'autre, un générateur de familles de paraphrases. Le rôle de la formation est d'anticiper les sources d'insécurité professionnelle en aidant à concevoir des corpus d'observation diversifiés, à problématiser l'interface syntaxe/sémantique, à analyser les procédures et raisonnements des élèves pour étayer la réflexion métalinguistique dans l'interaction et accompagner les activités de reformulation¹¹.

BIBLIOGRAPHIE

- BALLY, C. (2004) [1931]. *La Crise du français. Notre langue maternelle à l'école*. Coordination éditoriale de J.-P. Bronckart, J.-L. Chiss et C. Puech. Paris : Droz.
- BRISAUD, C. & COGIS, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui*. Paris : Hatier.
- BRIZEMUR, D. (1905). « L'analyse logique ». *L'Enseignement secondaire. Revue de la Société pour l'étude des questions d'enseignement secondaire* 18, p. 318-320.
- CHARTRAND, S.-G. (2004). *Grammaire pédagogique du français*. Montréal : Graficor.
- CHARTRAND, S.-G. (dir.) (2016). *Mieux enseigner la grammaire*. Montréal : Erpi.
- COMBETTES, B. (1998). *Les constructions détachées*. Paris : Ophrys.
- COMBETTES, B. (2016). « La "grammaire de phrase" dans les textes officiels depuis le Plan de rénovation ». *Pratiques* 169-170. En ligne : <http://journals.openedition.org/pratiques/3082>.
- ELALOUF, M.-L., GOURDET, P. & COGIS, D. (2016). « Le verbe et la phrase, entre production et conceptualisation – ce qu'ils font et ce qu'ils disent ». *Lidil* 54, p. 55-74.
- GAGNON, R. & PÉRET, C. (2016). « "La phrase à 2 pattes" pour favoriser l'entrée en littéracie à des publics en difficulté ». *Scolagram* 2. En ligne : <http://scolagram.u-cergy.fr/>.
- GENEVAY, É (1994). *Ouvrir la grammaire*. Lausanne : LEP.
- GUIMIER, C. (1996). *Les adverbes du français, le cas des adverbes en -ment*. Paris : Ophrys.
- MANESSE, D. & COGIS, D. (2007). *L'orthographe, à qui la faute ?* Paris : ESF Éd.

MAQUET, C. (1908). « Rapport présenté au Conseil supérieur de l'Instruction publique au nom de la commission chargée d'étudier la simplification des nomenclatures grammaticales ».

L'Enseignement secondaire. Revue de la Société pour l'étude des questions d'enseignement secondaire, 29^e année, 3 et 4, pp. 57-64 et pp. 76-81.

TESNIÈRE, L. (1959). *Éléments de syntaxe structurale*. Paris : Klincksieck.

VAN RAEMDONCK, D., DETAILLE, M. & MEINERTZHAGEN, L. (2015) [2011]. *Le sens grammatical. Référentiel à l'usage des enseignants*. Bruxelles : PIE Peter Lang.

NOTES

1. Pour une analyse des débats qui ont accompagné l'élaboration de la terminologie de 1910 : A. Elalouf, *Histoire de la première nomenclature grammaticale officielle en France : janvier 1905-octobre 1912*. Doctorat sous la direction de J.-M. Fournier, Université Sorbonne nouvelle-Paris 3.
2. <http://www.telerama.fr/monde/en-2017-la-grammaire-est-simplifiee-voire-negociable,152119.php>.
3. On notera les formulations *groupe sujet*, *groupe prédicat* qui amalgament structure et fonction.
4. <http://val10.eclablog.com/cartes-autonomie-pour-l-analyse-de-phrases-a129795522> ; http://ekldata.com/BL0jumngf7_yO_zlO7bhxa7ugU/affichage-le-predicat-ALIASLILI.pdf.
5. Avec une refonte terminologique complète.
6. Elles ont expérimenté dans le cadre de l'inclusion scolaire une ingénierie didactique permettant à des apprenants en difficultés d'intégrer le modèle de la phrase de base en production d'écrit : la première patte est ce dont je parle, la deuxième ce que j'en dis.
7. <http://lea.nathan.fr/communaute-pedagogique/predicat-et-cpt-de-phrase>. Cette remarque manifeste une intuition sur le fonctionnement intraprédicatif de l'adverbe dans cet énoncé. Cf. Guimier (1996).
8. Manesse & Cogis (2007) ; *note d'information* 08-38 : http://media.education.gouv.fr/file/2008/23/9/NI0838_41239.pdf ; http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/66/5/RESS-ECOL-COLL-LGT_Rapport_enquete_etude_de_la_langue_288665.pdf.
9. Rapport non publié mais consultable sur demande.
10. Par opposition au verbe substantif, le verbe attributif est dans la première grammaire scolaire celui qui se décompose en *être* + participe présent.
11. Pour des exemples d'accompagnements didactiques, on se reportera au site Scolagram, dossier « Le prédicat, pour quoi faire ? » : <http://scolagram.u-cergy.fr/>.

RÉSUMÉS

L'introduction d'un terme nouveau dans une nomenclature grammaticale est source d'interrogations légitimes chez des enseignants qui ont vu les dénominations des classes grammaticales et des fonctions varier selon les programmes et les manuels. Nous montrons que l'introduction d'un terme nouveau impose aux enseignants des remaniements cognitifs dont on ne peut sous-estimer le coût et qu'il appartient à la formation d'accompagner. Nous appuyant sur

des expérimentations menées à différents niveaux, nous mettons en évidence les gains que représente pour les élèves l'introduction d'un concept intégrateur.

Introducing a new term in grammatical nomenclature raises legitimate questions among teachers who experienced changes in naming grammatical forms and syntactic structures in school programs and textbooks. We show that introducing a new term forces a cognitive reorganization on teachers that should not be underestimated. So, it needs professional support. Relying on practical experiments carried out at different grades, we highlight that introducing an inclusive term benefits pupils at large.

INDEX

Mots-clés : nomenclature grammaticale, programmes scolaires, activité métalinguistique, conscience disciplinaire, accompagnement professionnel

AUTEUR

MARIE-LAURE ELALOUF

ESPE de l'académie de Versailles, Université de Cergy-Pontoise, ÉMA, EA 4507, F-92230, France